

¿Tienen vigencia los dilemas clásicos de Kohlberg en Educación Moral?. Un estudio de campo.

Have kohlberg's Classical Dilemmas come into effect in moral education today? A field study

Antonio Linde Navas

Dpto. de Filología. Área de Filosofía Moral. Facultad de Filosofía y Letras.
Universidad de Málaga.

Fecha de recepción 12-02-2009. Fecha de aceptación 16-10-2009.

Resumen

Contextualizamos esta investigación en el marco general de la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo del juicio y el razonamiento moral, así como en su aplicación a la educación. Seguidamente, tomamos los dilemas morales ficticios que utilizaron Kohlberg y sus discípulos para crear conflicto cognitivo entre los estudiantes y los pasamos a una muestra de 62 estudiantes universitarios.

Este trabajo de campo nos ha permitido concluir que los dilemas clásicos de Kohlberg y colaboradores han perdido su carácter controvertido, pues eran culturalmente relativos. Por ello, no pueden utilizarse eficazmente en educación.

Concluimos con unas propuestas para utilizar en el aula, de manera eficaz, dilemas morales reales, actuales y más cercanos a los adolescentes y jóvenes de hoy.

Palabras Clave: *psicología y educación, dilemas morales, educación moral, desarrollo moral.*

Summary

The context of this research is set in the general picture of Kohlberg's theories about the development of judgment and moral reasoning together with their application to education. We take the fictitious moral dilemmas that Kohlberg and his followers used to create mental conflict among the students and we test them with a sample of 62 university students.

This field study led us to the conclusion that the classical dilemmas of Kohlberg and his collaborators have lost their controversial character since they were culturally relative. For this reason they cannot be used effectively in education.

We conclude with some proposals which may be used effectively in the classroom.

These are real moral dilemmas and are current and more in touch with adolescents and young people in today's world.

Key Words: *psychology and education, moral dilemmas, moral education, moral development.*

1. Marco teórico.

En 1955 Lawrence Kohlberg comenzó una investigación sobre el razonamiento moral. Estudiaba la moralidad no en las acciones, ni en sus consecuencias, sino en los juicios morales que las preceden. Kohlberg exploraba la capacidad de emitir juicios morales a través de la presentación de una serie de dilemas morales ante los cuales se procura hacer razonar a los sujetos entrevistados individualmente. Los dilemas morales son relatos de situaciones, generalmente hipotéticas, que presentan un conflicto de valores y la necesidad de tomar una decisión ante él. Los nueve dilemas hipotéticos que Kohlberg y sus colaboradores utilizaron, con sus cuestionarios para las entrevistas de juicio moral (*MJI*), pueden verse por extenso en Kohlberg, 1992, pp. 589-599.

Fruto de sus estudios, Kohlberg concluyó que el desarrollo del juicio y del razonamiento moral del ser humano atraviesa tres niveles, a los que llamó preconvencional, convencional y postconvencional. Convencional significa aquí someterse a reglas, expectativas y convenciones de la sociedad y de la autoridad, y defenderlas precisamente porque son reglas, expectativas o convenciones de la sociedad. En el nivel preconvencional los individuos no han llegado todavía a entender las normas sociales convencionales. Si se respetan las normas es por

evitar el castigo de la autoridad. El nivel convencional está caracterizado por la conformidad y el mantenimiento de las normas y acuerdos de los grupos más próximos y de la sociedad, porque esto preserva nuestra propia imagen y el buen funcionamiento de la colectividad. En el postconvencional, los individuos entienden y aceptan en general las normas de la sociedad en la medida en que éstas se basan en principios morales generales (como el respeto a la vida, o a la dignidad de las personas). Si estos principios entran en conflicto con las normas de la sociedad, el individuo postconvencional juzgará y actuará por principios más que por convenciones sociales.

Kohlberg pensó que todas las etapas que él descubrió constituían una sucesión única por la que han de pasar todas las personas. Por su carácter estructural, los estadios son universales. Ahora bien, esto no implica que todas las personas lleguen a los estadios superiores. Más aún, son muy pocos los individuos que, según Kohlberg, alcanzan el nivel postconvencional, y menos aún los que llegan al estadio 6, lo que será fuente de frecuentes críticas al supuesto carácter natural y universal de sus estadios.

Un discípulo de Kohlberg, Moshe Blatt, comenzó a interesarse por la aplicación a la educación de las ideas de Kohlberg sobre el desarrollo del razonamiento moral. Quería probar la hipótesis de que si a los niños se les presentaba de

manera sistemática un razonamiento moral correspondiente a una etapa inmediatamente superior a la propia, serían atraídos por ese razonamiento y se estimularía el desarrollo hacia la siguiente etapa de juicio moral. Los alumnos comprenderían y asimilarían el razonamiento de sus compañeros situado un estadio por encima del propio estadio y comprenderían, pero rechazarían por inadecuado, cualquier juicio de algún estadio por debajo del propio. A esta hipótesis se la conoce de forma abreviada con el nombre de «Hipótesis+1». El medio que eligió fue llevar a cabo sistemáticamente una serie de discusiones sobre dilemas morales hipotéticos en una clase de una escuela dominical judía. En cierto sentido se trataba de un procedimiento que tenía su origen en el método que Sócrates empleaba con sus discípulos. En el caso de Blatt se trataba de crear debate entre los sujetos sobre la mejor manera de obrar en cada dilema, estimulando el contraste de pareceres sobre las razones que justificaban las decisiones. Con esta iniciativa de Blatt se pusieron en marcha los estudios y las intervenciones en educación moral desde la perspectiva cognitiva-evolutiva.

El progreso de los alumnos de Blatt demostraba que podía estimularse el desarrollo de las estructuras de razonamiento moral, dando lugar a una investigación intensa sobre intervención educativa. Al tipo de estimulación que Blatt puso en práctica y a los resultados conseguidos con la misma se los conoce desde entonces en la literatura especializada como «efecto Blatt». Los tres elementos fundamentales sobre los que se sustenta el llamado efecto Blatt son :

- Dilemas morales que creen conflictos cognitivos entre los estudiantes.

- Mezcla en el grupo-clase de sujetos de diferentes estadios (con una disparidad razonable), lo que hace posible la exposición a razonamientos más sofisticados que el propio a la mayor cantidad de estudiantes.

- Actitud socrática del profesor, que propicia debates abiertos e intelectualmente estimulantes.

En este trabajo nos vamos a centrar en el primer elemento citado, dilemas morales capaces de crear conflictos cognitivos entre los estudiantes. Queremos mostrar mediante un trabajo de campo que los clásicos dilemas ficticios de Kohlberg y sus colaboradores no plantean actualmente conflictos cognitivos entre los estudiantes y por tanto han perdido sus virtualidades para la estimulación del desarrollo moral. No sólo no reflejan problemas morales de interés universal sino que trataré de mostrar que han perdido su carácter controvertido hoy día. Serían, pues, relativos a una determinada cultura en un momento dado y no en otros. Creemos sin embargo que el trabajo con dilemas es muy fructífero. Como hemos señalado en otro lugar (Linde, 2007) estimamos que el trabajo con dilemas morales reales es una vía valiosa y no adoctrinante de educación ciudadana por cuanto ayuda a estimular en los estudiantes el hábito de deliberar para elegir correctamente, considerando los principios y criterios éticos, los valores más universalizables de nuestra cultura y las circunstancias contextuales de cada problema moral presentado.

2. Trabajo de campo.

Nuestro plan de actuación en el trabajo de campo fue el siguiente: pasaríamos a los alumnos los dilemas y a continuación pediríamos que se decantaran por la solución a cada uno de ellos. En el caso de que la opinión de la clase sobre un dilema estuviera dividida con una disparidad máxima de 75 y 25 % continuaríamos planteando cuestiones sobre el dilema; en el caso de que la disparidad fuera mayor pasaríamos a otro dilema pues un alto grado de acuerdo conlleva muy a menudo que el debate sea poco fructífero. Seguidamente desarrollamos el trabajo llevado a cabo. Los dilemas clásicos llamados «Enrique y el medicamento», «El preso evadido», «El dilema del doctor» y «El periódico» los hemos tomado de Pérez Delgado y Soler (1995: 93-96). Los dilemas «Smith y Jones», «Dilema del naufragio» y «El paseante del Danubio», provienen de Adell (1990: 90-93), quien a su vez los toma de Brooks (1987) y de Kohlberg (1981). Hemos introducido pequeñas variaciones en ellos para lograr un relativo acercamiento del dilema al tiempo y contexto de los estudiantes.

Propusimos, pues, al alumnado los siguientes dilemas, que fueron presentados literalmente tal como transcribimos a continuación.

Lea los siguientes dilemas morales, medite sobre lo que se le pregunta y conteste.

Dilema 1: «Enrique y el medicamento».

Una mujer estaba a punto de morir por un tipo raro de cáncer. Había una medicina que los médicos pensaban que

podría salvarla. La había descubierto recientemente un farmacéutico de esa misma localidad. El medicamento era caro de producir, pero el farmacéutico cobraba diez veces lo que le costaba. Gastaba 50 euros y cobraba 500 por una pequeña dosis del medicamento. Enrique, el marido de la mujer enferma, se fue a ver a todos sus amigos y conocidos para pedirles dinero prestado, pero sólo pudo juntar 250 euros, la mitad de lo que le costaba. Entonces le dijo al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo, y le pidió que le vendiera la medicina más barato o que le permitiera pagársela más tarde. Pero el farmacéutico le dijo: «No, yo he descubierto el medicamento y quiero sacar dinero de esto». Así que Enrique, desesperado, pensó entrar en la farmacia por la noche y robar el medicamento para su mujer.

1. ¿Debía Enrique robar la medicina? ¿Por qué sí o por qué no?

2. ¿Y si no fuera su mujer sino una amiga? ¿Por qué sí o por qué no?

Dilema 2: «el preso evadido»

Un hombre fue sentenciado a 10 años de prisión. Después de un año, sin embargo, se evadió de la cárcel, se fue a otra parte del país y tomó otro nombre. Durante 8 años trabajó mucho y poco a poco ahorró bastante dinero para montar un negocio propio. Era cortés con sus clientes, pagaba sueldos altos a sus empleados y la mayoría de sus beneficios los empleaba en obras de caridad. Ocurrió que un día la Sra. García, su vieja vecina, le reconoció como el hombre que había escapado de la prisión 8 años antes, y a quien la policía había estado buscando.

1. ¿Debía la Sra. García denunciar al Sr. Martínez a la policía y hacer que volviera a la cárcel? ¿Por qué sí o por qué no?

Dilema 3: «el dilema del doctor»

Una mujer se estaba muriendo de un cáncer que no podía curarse. Sólo le quedaban 6 meses de vida. Tenía terribles dolores, pero estaba tan débil que una buena dosis de morfina le haría morir pronto. Estaba al borde del delirio y casi loca de dolor y, en sus períodos de calma, pedía al doctor que le diera la suficiente morfina para acabar con su vida. Decía que no podía aguantar el dolor y que, de todas formas, iba a morir en unos meses.

1. ¿Debía el doctor dar la morfina a la mujer? ¿Por qué sí o por qué no?

Dilema 4: «el periódico»

Alfredo, un estudiante de Bachillerato, quería publicar un periódico para que los estudiantes de su instituto pudieran expresar sus opiniones. Quería escribir para criticar la política del Gobierno y contra algunas normas del instituto.

Cuando Alfredo comenzó a hacer el periódico, le pidió permiso al director. Este le dijo que la idea le parecía bien, pero que antes de publicarlo debía llevarle todos los artículos para que los aprobara. Alfredo estuvo de acuerdo y le llevó varios artículos para que los aprobase. El director los aprobó todos y Alfredo publicó dos números del periódico.

El director no esperaba que el periódico de Alfredo tuviera tan buena acogida entre los estudiantes. Éstos estaban tan ilusionados por el periódico que comenzaron a organizar actos de protesta contra algunas normas del instituto. Los padres de los estudiantes, enfadados, se

opusieron a las opiniones de Alfredo y llamaron al director diciéndole que el periódico era ofensivo y que no debía ser publicado. Como resultado de la creciente tensión, el director ordenó a Alfredo que cesara la publicación del periódico. Como razón le dijo que las actividades de Alfredo entorpecían la marcha normal del Instituto.

1. ¿Debía el director impedir la publicación del periódico? ¿Por qué sí o por qué no?

Dilema 5: «Smith y Jones»

Considérese la siguiente situación: supongamos que Smith ha sido raptado por Jones, quien lo maltrata de modo habitual y lo amenaza de muerte si no obedece estrictamente sus instrucciones. Asumamos que, mala como es, esta vida de esclavitud es preferida a la muerte tanto por Smith como por Jones (ambos consideran la vida como un bien primordial).

1. ¿Sería moralmente permisible para Smith (si fuera la única salida) matar a Jones para escapar?

Dilema 6: «dilema del naufragio»

De un accidente de aviación sobreviven tres personas. Se hallan flotando en una balsa en medio del océano. Uno es el piloto, necesario de todo punto para llevar la balsa a tierra. Otro es un hombre viejo con un brazo roto; el otro es un hombre joven y saludable. En la balsa sólo caben dos personas. Es preciso decidir quién debe morir.

1. ¿Quién debe morir? ¿Por qué?

Dilema 7: «El paseante del Danubio»

Una persona se encuentra paseando por la orilla de un río. De repente se

apercibe de que en el agua hay un bañista a punto de ahogarse. El paseante puede salvar al bañista pero existe un 25% de riesgo de que se ahoguen los dos. Si no se tira, él vivirá pero el bañista morirá.

1. ¿Qué debe hacer?

2. ¿Y si aumentamos el número de posibles víctimas, por ejemplo a nueve (en una balsa) y el riesgo de morir todos ahogados hasta el 70%?

Resultados:

Asignatura: *Deontología de la comu-*

nicación (Optativa de Segundo Ciclo de Comunicación Audiovisual).

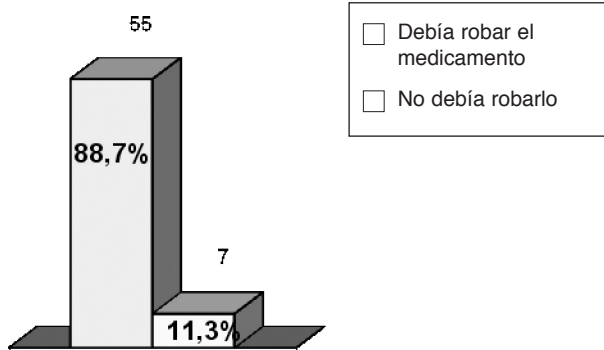
Titulación: Comunicación Audiovisual. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Málaga (España).

Tamaño de la muestra: 62.

Edad media del alumnado: 21 años.

Dilema 1: "Enrique y el medicamento"

Datos estadísticos



Comentario

Los datos ponen de manifiesto que el alumnado opina masivamente lo mismo. No hay pues situación dilemática y no procedía continuar con el dilema.

Creemos que la razón por la cual hubo tal acuerdo es que la sensibilidad moral parece haber cambiado desde los años en que Kohlberg planteaba este dilema. Por otro lado, los valores y derechos enfrentados, la vida y la propiedad, no se perciben actualmente como equiparables y de ahí que la respuesta mayoritaria se dé sin conflicto cognitivo algu-

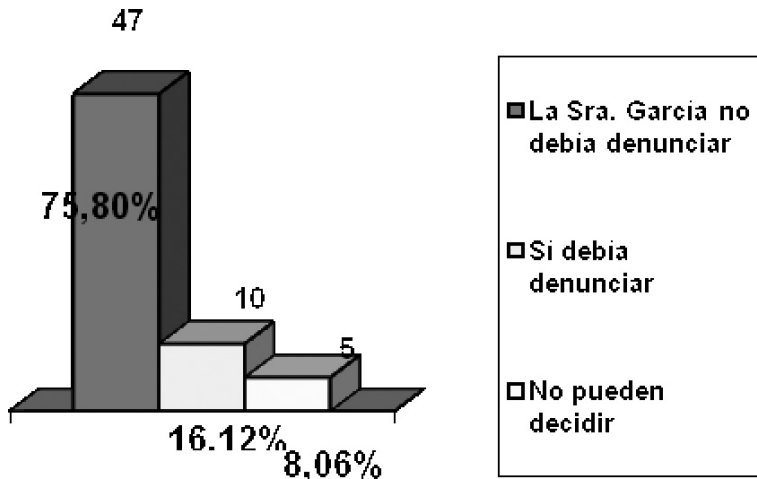
no. Una conclusión más puede relacionarse con una idea expuesta por Lieberman (Adell, 1990: 196) para quien algunos de los dilemas de Kohlberg inducen ciertos tipos de organización de pensamiento más que otros. Así, el dilema que acabamos de ver parece poco adecuado para provocar razonamiento de estadio 4, basado en la ley y el orden. La muestra de estudiantes con la que hemos trabajado parece dar la razón a Lieberman: si la inmensa mayoría de los sujetos consideran que Enrique debería robar el medicamento es porque dejan en segundo plano el razonamiento de estadio 4,

bien porque éste no sea relevante en el dilema, bien porque los valores hayan cambiado. Este resultado es también relevante en cuanto empuja en la dirección de aceptar una crítica más general sobre las pruebas de Kohlberg y sus seguidores

cual es la de que algunas características de las pruebas afectan a la organización de las respuestas de los sujetos.

Dilema 2: «el preso evadido»

Datos estadísticos



Comentario a los datos

La gran mayoría opina que la señora García no debía denunciar al Sr. Martínez, pero en este caso la proporción no es tan aplastante como en el caso anterior. Por ello, creímos que quizás en este dilema clásico había posibilidad de que se entablase algún debate moral. Había además algunos alumnos que mostraban su indecisión.

Profesor. — ¿Se debe denunciar o no?

AND. — Se debe prestar atención al delito que cometió porque supongo que es grave. Aunque no me pronuncié sobre si la mujer debía o no denunciar al expreso.

Profesor. — Si el dilema no pone el dato es porque su autor no quiere ponerlo.

AND. — Si hubiera puesto que su delito era robo o estafa seguro que el 100% hubiera dicho que no debía ser denunciado. Si fuera algo más grave se dudaría. FRA. — Puse que no debía ser denunciado pero ahora pienso de otra manera porque en realidad esa persona cometió dos delitos: uno por fugarse de la cárcel, y otro que era aquél por el que estaba cumpliendo condena allí. Ha burlado dos veces al sistema judicial. Ahora cambiaría mi postura.

ENR. — No lo denunciaría porque se ha reinsertado.

(Como hay cierta inquietud por el tipo de delito que cometió el ex-presos, el profesor resalta que el único dato indirecto es que había sido sentenciado a 10 años de cárcel)

FRA.— Recuerdo una reinserción que se produjo en los años sesenta. Se trataba de un hombre que había matado a 6 millones de judíos en la Segunda Guerra Mundial (*sic*) y que luego se fue a vivir a Argentina, donde llevaba una vida sin mancha.

(El profesor anima a que exprese su opinión alguien más que en la encuesta dijera que la mujer sí debía denunciar).

ANT.— Ha cometido dos delitos y tiene que pagar por ellos. No tiene nada que ver su reinserción.

FER.— Puede que esté reinsertado pero es una desigualdad de oportunidades con el resto de presos que no se han escapado.

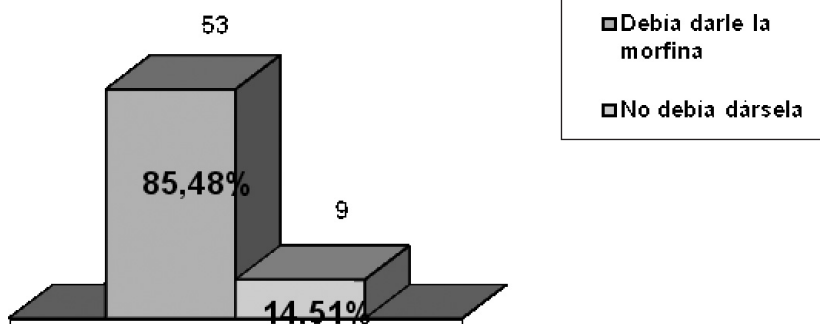
(No hay más opiniones. Fin del debate).

Comentario al debate

La mayoría de los alumnos que intervinieron habían contestado que la señora no debía denunciar, aunque alguno de ellos cambió de opinión a lo largo del debate. Por eso tuvimos que pedir a alguien de la opinión contraria que defendiera su punto de vista. Los que habían contestado que debía denunciar tenían bastantes dudas. Tanto ellos como los indecisos insistían en que era fundamental saber qué delito había cometido, cosa que no podíamos decirles. Aunque hubo alguna razón interesante y aguda, estimamos que el dilema no funciona. No menciona el delito cometido, lo que parece ser un dato trascendental para quienes participaban en el debate. Pero, por otro lado, ellos se encargaron de aclarar que si el delito hubiera sido muy grave, habrían elegido mayoritariamente que se debía denunciar y que si el delito hubiera sido menos grave, todos hubieran preferido que la señora no denunciara.

Dilema 3: «dilema del doctor»

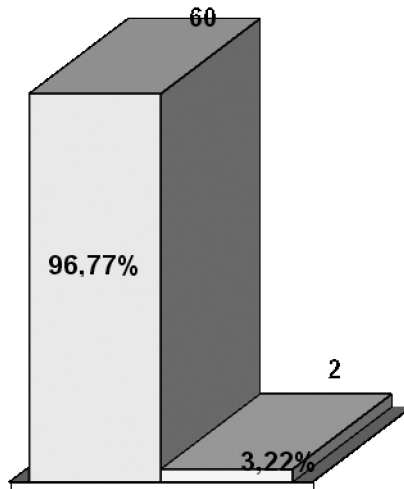
Datos estadísticos



Como puede apreciarse en la representación gráfica, de nuevo nos encontramos un dilema que, planteado en los términos vistos, no mueve a conflicto alguno entre el alumnado.

Dilema 4: “el periódico”

Datos estadísticos



- ☐ El director no debía impedir la publicación
- ☐ Sí debía impedirla

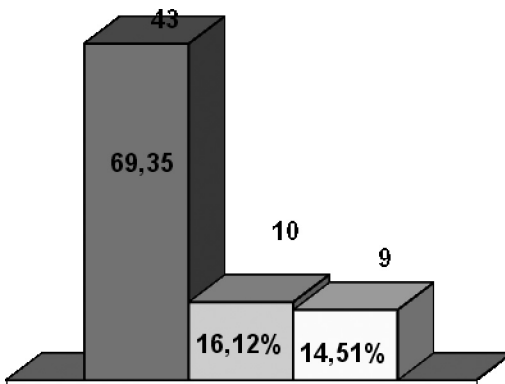
Comentario a los datos

Aquí se roza la unanimidad. Sobre cualquier comentario, excepto la cuestión de por qué en este caso es así. Creemos que el dilema les plantea una situación muy fácil en la que los estudiantes

se inclinan claramente a favor de la libertad de expresión y del «contrato no escrito» inicial entre el director y el estudiante.

Dilema 5: «Smith y Jones»

Datos estadísticos



- ☒ Smith debería matar a Jones para escapar
- ☐ No debería hacerlo
- ☐ No pueden decidir

En este dilema las opiniones están un poco más divididas que en la mayoría de los restantes. Aunque el grado de disparidad no predisponía a suponer que habría de producirse mucho conflicto, quisimos someter este dilema a debate.

Comenzamos comentando que nos interesaría especialmente oír la opinión de los que dijeron que no sería permisible matar para escapar —la razón por la que lo hicimos así es que se trataba de la opción claramente minoritaria y podía despertar alguna controversia—.

MIG.— La vida es un bien primordial. Matar es un crimen mayor que la esclavitud.

LAU.— No creo que la vida sea más primordial que la libertad. Es más importante la libertad, así que sería permisible matar para recuperar la libertad.

DIE.— La vida es superior a la libertad. Idealmente diría que no hay que matar en este caso. Pero el personaje sí ma-

taría y yo me pongo en el punto de vista del personaje (Alguien, por detrás, dice que eso es ir en contra de su propia moral).

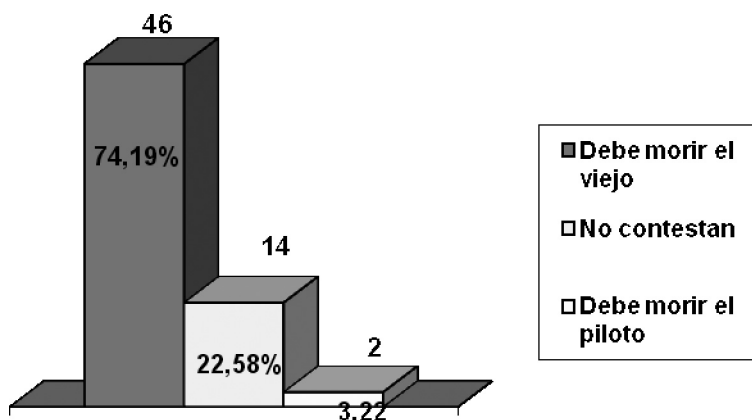
DIE.— Es diferente mi propia moralidad a la del personaje. Respondí que no había que matar, pero...

Comentario

La escasez de tiempo y la falta de interés —casi todos parecían de acuerdo— hizo que lo más destacable del debate pudiera resumirse, como se ha visto, en pocas líneas. Hay algo interesante: los dos sujetos que decían que Smith no debería matar a Jones, en realidad opinaban que si ellos estuvieran en esa situación probablemente sí lo harían. Es decir, el carácter ficticio del dilema no llega a implicarlos. Contestan de manera distinta cuando piensan que son ellos mismos los que están en esa situación.

Dilema 6: «dilema del naufragio»

Datos estadísticos



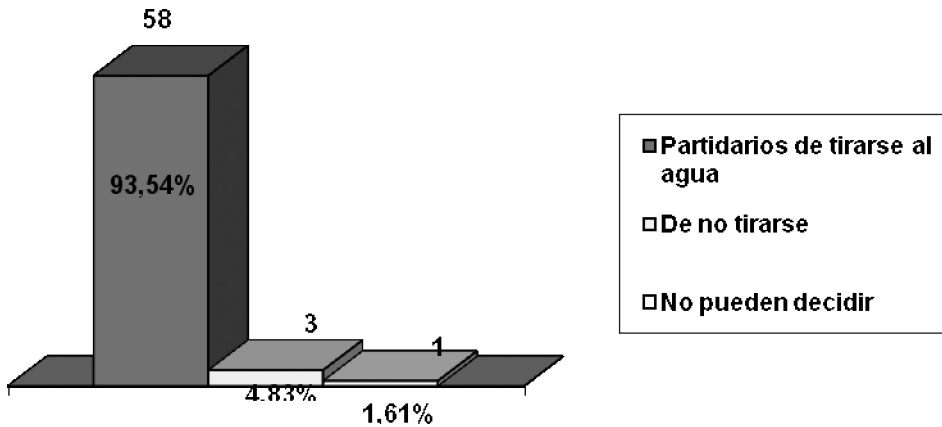
Comentario

La respuesta absolutamente mayoritaria es aquí a favor de hacer lo más práctico y que hace más posible la vida de los que quedan en la balsa. Es curioso que, a pesar de la aplastante mayoría y de que dos optan por una solución muy

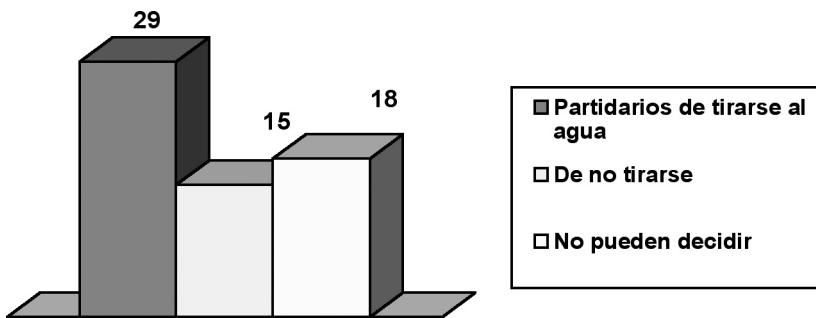
poco práctica (echar al piloto), nadie opina que había que echar al joven. Quizás, entre otras razones, se identificaban por razones de edad con ese personaje

Dilema 7: «el paseante del Danubio»

Datos estadísticos



¿Y si se aumenta el número de posibles víctimas y el riesgo de morir todos ahogados?



Comentario

Como en casos anteriores, la respuesta a la primera cuestión es tan descompensada en número que ofrece pocas expectativas de inducir un conflicto real. Siempre que planteamos este dilema a los estudiantes la inmensa mayoría asumiría el 25 % de riesgo y se tiraría a las aguas para salvar a alguien en peligro. Además de un sesgo importante como es el hecho de que el dilema es ficticio, esa coincidencia revela algo significativo y transgeneracional: más allá de pequeñas miserias y vicios «de moda», la juventud es una etapa generosa de la vida. En el segundo caso podría haber cambiado la cosa, pero como quiera que nos llamó la atención el cómputo, preguntamos a los estudiantes y advertimos que el carácter ficticio del dilema es de nuevo responsable de que no se haga un juicio realista. Muchos dicen que habría que tirarse, aun asumiendo un 70% de posibilidades de morir, porque la situación no se les planteaba a ellos. No tenían duda de que si fuera así no se tirarían y no tendrían remordimiento pues hay unas posibilidades muy elevadas de morir.

3. Conclusiones generales y propuestas.

- La sensibilidad moral y el peso comparado de los valores morales ha cambiado mucho en unas décadas, lo que ha convertido en poco menos que obsoletos los viejos dilemas de Kohlberg, Rest y colaboradores. Estos dilemas ya no son tales. Eran cultural y temporalmente relativos.

- Es difícil construir buenos dilemas morales que tengan, como virtualidad

inicial, la de «partir» literalmente la opinión de un grupo; o al menos dividirla de manera significativa.

- Los dilemas ficticios parecen poco adecuados para movilizar el juicio y el razonamiento morales en el nivel universitario. Parece más prometedor trabajar con dilemas basados en hechos reales y más cercanos al contexto vital o profesional de los jóvenes.

Todo lo anterior no significa, y con ello llegamos a las conclusiones constructivas y propuestas, que el trabajo con dilemas morales no sea relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como hemos intentado demostrar en otros lugares, estamos convencidos, porque lo hemos trabajado en aulas con diferentes grupos de edad, desde la enseñanza secundaria hasta la universitaria, de que el razonamiento moral se puede cultivar y de que un magnífico método para hacerlo es discutir en grupo dilemas reales adaptados a las necesidades del currículo, lo que no sólo es importante académicamente, sino para el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad plural (Linde, 2003 y 2007). Ahora bien, no podemos trabajar con los clásicos dilemas de Kohlberg porque hoy la sensibilidad moral de nuestros alumnos y de la sociedad en general es diferente y porque los problemas que nos acucian son otros. Los viejos dilemas de Kohlberg eran culturalmente relativos, tuvieron su momento, pero hoy no generan apenas controversia. Tampoco somos partidarios de trabajar con dilemas hipotéticos sino con dilemas reales y más cercanos al horizonte vital de los jóvenes de hoy. Y naturalmente, no pretendemos los ambiciosos objetivos de Kohlberg y sus seguidos-

res, expuestos a una serie de críticas que no podemos glosar aquí, sino algo mucho más humilde: promover el desarrollo de ciertos hábitos deliberativos virtuosos en los estudiantes. Frente a los dilemas ficticios clásicos, los dilemas basados en casos reales son mucho más motivadores y próximos a los estudiantes. Por otro lado, es difícil estudiar la vertiente afectiva de la moralidad a través de entrevistas sobre dilemas ficticios pues éstos se prestan menos a una verdadera implicación emocional por tratarse de situaciones percibidas como más lejanas y más frías. En niveles universitarios, el hecho de que los dilemas sean extraídos del propio ejercicio profesional del campo propio del alumnado contribuye a una mayor implicación emocional de la que pueden sacarse buenos réditos didácticos.

En resumen, el trabajo con dilemas es extraordinariamente valioso ya que el razonamiento moral se pone en marcha ante situaciones problemáticas; la discusión entre iguales y en un clima de participación puede favorecer el desarrollo del juicio moral y la comprensión del punto de vista del otro y, finalmente, nos permiten trabajar la dimensión comunicativa. Mención especial merece el trabajo con dilemas morales extraídos de la actividad de los medios audiovisuales: al presentarnos casos de conflictos de valores y derechos, los medios nos ofrecen muchas oportunidades para la reflexión moral. Se trata de un material estimable, con problemas relevantes y actuales, inteligibles y motivadores para los jóvenes, con el que animo al profesorado de educación secundaria y nivel universitario a trabajar.

Referencias bibliográficas.

- ADELL, J. *Análisis crítico de la teoría sobre el discurso del juicio moral de Kohlberg y su aplicación en educación* Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València.1990.
- BLATT, M. y L. KOHLBERG. The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement. *Journal of Moral Education*, 1975, n.4, p. 129-161.
- BROOKS, R. Justice and the Golden Rule: A Commentary on Some Recent Work of Lawrence Kohlberg. *Ethics*, 1987, n. 97, p. 363-373.
- KOHLBERG, L. *Essays on Moral Development: The Philosophy of Moral Development*. New York: Harper and Row.1981.
- KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.1992.
- LINDE, A. Construir dilemas morales a partir de los medios audiovisuales. *ALFA* (Revista de la Asociación Andaluza de Filosofía), 2003, n.12, p. 225-233.
- LINDE, A. *El periodista moral*. Huelva: Ediciones Grupo Comunicar. 2007.
- LINDE, A. La TV como medio de educación moral de la ciudadanía democrática".*Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Educación y Comunicación*. 2008. Vol. XVI. n. 31, Huelva: Grupo Comunicar, p. 51-56.
- PÉREZ DELGADO, E. y SOLER, M. J. *El cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest y su uso informatizado*. Valencia: Ediciones Albatros. 1995.